ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

TRANSIÇÃO ESCOLAR

Transição escolar e prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância

Sara Rimm-Kaufman, PhD. & Lia Sandilos, PhD.

University of Virginia, EUA

Julho 2017, Éd. rév.

Introdução

A transição das crianças para o jardim de infância e suas habilidades ao entrar para a escola prognosticam o sucesso escolar de longo prazo.[1,2] Nos Estados Unidos, o objetivo principal das Metas 2000, estabelecidas pelo Painel Nacional de Metas para Educação, foi "garantir que todas as crianças ingressem no ensino fundamental prontas para aprender".[3] Quase duas décadas mais tarde, o sistema de educação infantil elementar dos EUA passou por um crescimento substancial em relação ao investimento, inclusão e desenvolvimento da mão de obra,[4,5] em um esforço para promover a prontidão das crianças. Mais recentemente, a Lei Every Student Succeeds (Todo aluno será bem-sucedido), de 2015, reenfatiza a importância da prontidão, solicitando aos estados que documentem as formas usadas pelos programas pré-escolares para cultivar as habilidades das crianças nos primeiros anos de vida. Países do mundo inteiro estão investindo na melhoria e expansão da educação da primeira infância, como evidenciado pelo aumento mundial

©2017-2025 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

de 16% da inclusão de crianças em programas pré-jardim de infância entre 1990 e 2014.[6]

Do que se trata

Não há um indicador único da prontidão para o jardim de infância.[7,8] A prontidão envolve uma variedade de habilidades e áreas de desenvolvimento. Atualmente, o Departamento da Educação dos EUA define as “áreas essenciais para a prontidão” como desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, cognição e conhecimento geral (por exemplo, rudimentos da matemática, da ciência), abordagens ao aprendizado, bem-estar físico e desenvolvimento motor e socioemocional.[9]

Há pesquisas que sugerem que o desempenho escolar das crianças, especialmente o sucesso escolar, permanece notavelmente estável após os primeiros anos escolares.[10,11] Mais ainda, há evidências de que as intervenções têm mais probabilidade de serem bem-sucedidas nos primeiros anos escolares.[12] Devido a isso, os pesquisadores, elaboradores das políticas, educadores e pais se debatem com o significado do que é “prontidão” das crianças para a escola.

Este breve relatório resume as evidências sobre a transição escolar e a prontidão escolar com o objetivo de apresentar definições dos pesquisadores sobre prontidão escolar, características da prontidão infantil, e prontidão como resultado de experiências na primeira infância.

Problemas

Crianças e suas famílias vivenciam uma grande descontinuidade na transição para a pré-escola. Essa mudança é perceptível, embora cerca de 80% das crianças norte-americanas já tenham recebido cuidados de forma regular de um cuidador que não era da família antes dessa transição.[13] Nos EUA, a mudança para as prioridades acadêmicas e o rigor intensificado apresentam desafios para a criança ao iniciar sua educação formal. A ênfase na responsabilização forçou um “currículo concentrado”, segundo o qual se espera que a criança apresente níveis mais altos de desempenho escolar desde a mais tenra idade. Atualmente, muitas salas de jardim de infância aumentaram o ensino de matemática e alfabetização dirigido pelo professor, oferecendo menos tempo dedicado a jogos ou atividades dirigidas.[14]

A transição para a pré-escola tornou-se uma questão cada vez mais visível, à medida que o governo federal e governos estaduais consideram os méritos de programas de educação infantil

financiados com recursos federais. Uma pesquisa nacional dos EUA analisou a opinião dos professores sobre a transição escolar e descobriu que, com a transição do jardim de infância, quase metade das crianças se deparava com alguma dificuldade ao entrar na escola. Entre as dificuldades, os professores do jardim de infância citaram o problema em seguir instruções como sendo o mais prevalente.[15] Os esforços para melhorar a transição do jardim de infância necessitam utilizar recursos do lar, da escola, da vizinhança e da comunidade para preparar a criança para a escola.[16] Entre os esforços promissores, estão a expansão do acesso a programas pré-escolares de alta qualidade,[17] aumento das atividades de transição da pré-escola para o jardim de infância,[18] e o estabelecimento de conexões mais fortes entre os ambientes do lar e da escola.[19]

Além disso, as crianças que ingressam na pré-escola são diferentes daquelas da geração anterior: são provenientes de backgrounds cada vez mais diversificados em relação à raça, etnia, condições econômicas e de linguagem.[20] Por exemplo, nas pré-escolas do programa Head Start dos EUA, 29% das crianças e famílias são afro-americanas, 38% se identificam como latinas e 29% falam outro idioma que não o inglês em casa.[21] Abordagens promissoras para auxiliar na transição para o jardim de infância precisam identificar e otimizar a completa diversidade dos pontos fortes da família.

Contexto de pesquisa

Os três principais conjuntos de trabalhos documentados na literatura especializada apresentam discussões sobre prontidão escolar. O primeiro é baseado em pesquisas de larga escala que analisam as opiniões dos interessados envolvidos – por exemplo, professores de educação infantil e pais – sobre sua percepção de prontidão escolar. O segundo conjunto de pesquisas analisa definições de prontidão escolar, levando em consideração a importância relativa de habilidades cognitivas, habilidades sociais e de autorregulação, e idade cronológica. O terceiro analisa a prontidão escolar e o desempenho escolar da criança nos primeiros anos de escolarização como uma função de experiências educacionais iniciais e de processos sociais vinculados às famílias.

Questões-chave de pesquisa

As questões-chave de pesquisa incluem: como professores e pais definem prontidão? Quais são os marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos da prontidão escolar? Que contextos no lar e em instituições de educação infantil estão associados à prontidão escolar?

Resultados de pesquisa

O que é prontidão: definições apresentadas por professores e pais

Estudos analisaram a definição de prontidão formulada por diferentes estudiosos envolvidos nos processos de transição da pré-escola. Uma pesquisa nacional com professores de pré-escola mostrou que os professores identificaram a criança "pronta" como aquela que é fisicamente saudável, bem tranquila e adequadamente alimentada; que é capaz de comunicar verbalmente suas necessidades, seus desejos e seus pensamentos; e que mostra curiosidade e entusiasmo ao abordar novas atividades. Surpreendentemente, os professores não deram importância a habilidades específicas relacionadas a operações com números e linguagem.[22] Outro estudo descobriu que os professores colocam uma ênfase maior nas habilidades autorregulatórias e interpessoais, ao invés da competência acadêmica.[23] Por outro lado, os pais normalmente definem prontidão em termos de capacidade escolar – como saber contar, identificar objetos pelo nome, ou identificar letras.[24]

Prontidão escolar definida segundo marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos

A pesquisa sobre prontidão escolar está centrada nas relações entre marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos da prontidão. Foi demonstrado que os primeiros sinais de capacidade e maturidade cognitiva estão associados ao desempenho da criança no ensino fundamental, e por esse motivo essa abordagem altamente intuitiva para avaliar a prontidão é utilizada como indicativo de que a criança está preparada para o ambiente escolar.[25] O trabalho meta-analítico realizado mostra que a avaliação cognitiva na educação infantil prediz, em média, 25% da variância das avaliações cognitivas das séries iniciais da escolarização.[26] Dessa forma, esses indicadores cognitivos são importantes, mas existem outros fatores a serem levados em conta na maioria das variações nos resultados do ensino fundamental.

Diversas evidências apontam para o papel significativo da autorregulação e do funcionamento executivo.[27,28] Essas características têm uma base neurobiológica e fornecem a base para muitos comportamentos e habilidades necessários no jardim de infância.[29-31] As habilidades para acompanhar de forma seletiva, de exibir respostas sociais apropriadas e de permanecer envolvido em tarefas acadêmicas estão todas relacionadas a fatores que contribuem para e definem a prontidão escolar. De forma relacionada, as "abordagens para o aprendizado" das

crianças, que incluem regulação emocional, atenção, persistência e atitude, dão suporte à sua habilidade de aproveitar as oportunidades de aprendizado na sala de aula e prognosticam o desempenho nos anos escolares posteriores.[32,33]

Outra pesquisa indica o vínculo entre as habilidades sociais da criança relacionadas com a aprendizagem e o desempenho escolar, por exemplo, as habilidades socioemocionais dos primeiros anos das crianças e seu ajustamento social (por exemplo, relacionamentos com pares, emoções positivas e comportamentos pró-sociais) estão associados aos resultados acadêmicos e ao envolvimento na sala de aula no jardim de infância.[34-36] De modo oposto, comportamentos problemáticos, como agressão ou retraimento, interferem no aprendizado na sala de aula.[37]

A idade da criança também é um marcador da prontidão escolar, uma vez que indica maturidade em termos cognitivos, sociais e autorregulatórios. As pesquisas sobre o efeito da idade levam a diferentes conclusões. Por exemplo, alguns estudos sugerem que, embora haja algumas vantagens para crianças um pouco mais velhas no momento da transição para a pré-escola, esses efeitos desaparecem por volta da terceira série do ensino fundamental.[38,39] Outro estudo descobriu que um limite anterior em todo o estado para a entrada no jardim de infância (resultando em crianças mais velhas no jardim de infância, em média) estava vinculado a pontuações mais altas do estado na 4ª e 8ª séries.[40]

Quais são os antecedentes da "prontidão"?

Pesquisas demonstram que os atributos do ambiente de educação infantil frequentado pela criança contribuem diretamente para sua transição para o ensino fundamental e sua adaptação a esse nível educacional. Interações estimulantes e de apoio entre professor e aluno nas salas de aula da primeira infância podem reforçar a competência socioemocional e acadêmica dos estudantes.[41-44] Programas de educação infantil ou de cuidados na primeira infância de qualidade predizem facilidade de adaptação na pré-escola,[45] melhoram as competências pré-escolares, fortalecem habilidades sociais e autorregulatórias[46] e reduzem a probabilidade de resultados negativos, como repetência.[47] Melhor formação de cuidadores e baixa relação crianças/equipe também são fatores associados com competência cognitiva anterior ao ingresso no ensino fundamental.[48]

Além disso, pesquisas demonstram que as crianças que enfrentam adversidades na primeira infância, como crescer em lares de baixa renda ou sem recursos, podem ser as que mais se

beneficiem com as experiências de alta qualidade nas salas de aula do ensino fundamental.[49,50]

Os processos familiares também influenciam as competências da criança ao ingressar no ensino fundamental. A qualidade dos relacionamentos entre pais e filhos, especificamente a sensibilidade e a estimulação parentais, tem uma correlação clara e frequentemente documentada com o sucesso escolar inicial.[51-55] A conduta dos pais em relação a seus filhos e à estimulação, os materiais e as rotinas que oferecem no ambiente de casa são aspectos-chave dos fatores familiares que têm efeitos substanciais sobre a adaptação da criança nos primeiros meses e anos do ensino fundamental.[56,57] Além disso, o envolvimento dos pais na escola, como a participação nas atividades escolares e comparecer a palestras dos professores, prognosticam benefícios precoces no desempenho.[58]

Conclusão

Evidências sugerem que a prontidão escolar é um fator importante para prever o sucesso escolar da criança, e que as caracterizações da prontidão escolar são multidimensionais. Professores e pais têm definições diferentes de prontidão escolar – os professores enfatizam a prontidão em aspectos sociais e autorregulatórios, ao passo que os pais enfatizam as habilidades acadêmicas básicas. Pesquisas sobre qual dessas definições está mais estreitamente associada ao sucesso escolar apontam para a estabilidade moderada de indicadores cognitivos de prontidão escolar, assim como a importância das capacidades da criança em outras áreas. Revelam que capacidades sociais e de autorregulação fornecem os fundamentos para o sucesso escolar e que, considerada isoladamente, a idade cronológica não é um indicador eficaz de prontidão escolar. Preditores iniciais de sucesso escolar indicam a contribuição de relacionamentos positivos com colegas e processos familiares sensíveis e estimulantes, e, em alguns aspectos, a qualidade do ambiente de cuidados infantis.

Implicações

Os programas elaborados para preparar a criança para a pré-escola devem se esforçar para incentivar as habilidades autorregulatórias, sociais e cognitivas.[59] Os pais e professores da primeira infância são contribuidores fundamentais para a prontidão das crianças.

A conscientização da multidimensionalidade da prontidão e da importância dos relacionamentos professor-criança na primeira infância é essencial para os profissionais. São necessárias práticas de transição para ajudar as famílias e as escolas a chegar a um acordo sobre a idade adequada

para o ingresso no ensino fundamental, e a desenvolver expectativas coerentes para o período da pré-escola. Tendo em vista a grande diversidade das escolas nos Estados Unidos e o maior rigor escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, recursos adicionais alocados a essas práticas de transição podem beneficiar as crianças, principalmente aquelas em situação de risco quanto a dificuldades escolares no início da nova etapa educativa.

Referências

1. Magnuson KA, Ruhm C, Waldfogel J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 2007;26(1):33-51.
2. Sabol TJ, Pianta RC. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development* 2012;83(1):282-99.
3. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnership*s. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
4. Barnett WS, Friedman-Krauss A, Gomez R, Horowitz M, Weisenfeld GG, Brown KC, Squires, JH. *The state of preschool 2015: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2016.
5. U.S. Census Bureau. Table A-1. School enrollment of the population 3 years old and over, by level and control of school, race, and Hispanic origin: October 1955 to 2015. https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html. Accessed July 18, 2017.
6. UNESCO Institute for Statistics. Gross enrollment ratio, pre-primary, both sexes. http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR. Accessed July 18, 2017.
7. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S. *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel*. Darby, PA: Diane Publishing; 1998.
8. Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. The Head Start child development and early learning framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3–5 years old. 2011. Contract no. HHSP233201000415G.
9. U.S. Department of Education. Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program - Definitions: Essential domains of readiness. https://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary/definitions. Accessed July 18, 2017.
10. Alexander KL, Entwisel DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2):1-157.
11. Entwisel DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
12. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
13. Redford J, Desrochers D, Hoyer KM. The years before school: Children’s non-parental care arrangements from 2001 to 2012. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics; 2017. NCES 2017-096.
14. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.
15. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers’ judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.
16. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.

©2017-2025 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

17. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.

18. LoCasale-Crouch J, Mashburn AJ, Downer JT, Pianta RC. Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(1):124-139.

19. Dearing E, Kreider H, Simpkins S, Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):653-664.

20. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCES 95-280.

21. Head Start Early Learning and Knowledge Center. Head Start program facts: Fiscal year 2015. 2015; Available at: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-fact-sheets

22. United States Department of Education. Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. https://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp. Accessed July 18, 2017.

23. Abry T, Latham S, Bassok D, LoCasale-Crouch J. Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;31:78-88.

24. Barbarin OA, Early D, Clifford R, Bryant D, Frome P, Burchinal M, Howes C, Pianta R. Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development* 2008;19(5):671-701.

25. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.

26. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.

27. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology* 2009;45(4):958-972.

28. Schmitt SA, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;30(A):20-31.

29. Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 2008;20(3):899-911.

30. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1176-1191.

31. Ponitz CC, McClelland MM, Matthews JS, Morrison FJ. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology* 2009;45(3):605-619.

32. Vitiello VE, Greenfield DB, Munis P, George JL. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development* 2011;22(3):388-410.

33. Li-Grining CP, Votruba-Drzal E, Maldonado-Carreño C, Haas K. Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1062-1077.

34. Nix RL, Bierman KL, Domitrovich CE, Gill S. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development* 2013;24(7):1000-1019.

35. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.

©2017-2025 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

36. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.

37. Bulotsky-Shearer RJ, Bell ER, Domínguez X. Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology* 2012;50(6):775-98.

38. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.

39. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.

40. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review* 2016;50:45-62.

41. Burchinal M, Zaslow M, & Tarullo L. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2016;81:1-120.

42. Curby TW, Rimm-Kaufman SE, Ponitz CC. Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* 2009;101(4):912-925.

43. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2):625-638.

44. Williford AP, LoCasale-Crouch J, Whittaker JV, DeCoster J, Hartz KA, Carter LM, Wolcott CS, Hatfield BE. Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development* 2016;[Epub ahead of print]. doi:10.1111/cdev.12703

45. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 990;26(2):292-303.

46. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report*. Denver, Colo: University of Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.

47. Zill N, Collins M. Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Accessed July 18, 2017.

48. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.

49. Loeb S, Fuller B, Kagan SL, Carrol B. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 2004;75(1):47-65.

50. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. Investing in our future: The evidence base on preschool education. Washington, DC: Society for Research in Child Development; 2013; https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/. Accessed July 18, 2017.

51. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.

52. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.

53. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.

©2017-2025 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

54. Pianta RC, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology* 1996;34(3):307-322.

55. Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology* 2002;40(2):177-193.

56. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.

57. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.

58. Galindo C, Sheldon SB. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 2012;27(1):90-103.

59. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children’s emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.

©2017-2025 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR